

Migrationshintergrund und politisches Lernen

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2010). Migrationshintergrund und politisches Lernen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 9-17). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-69248-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Migrationshintergrund und politisches Lernen

Der Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der wissenschaftlichen und politischen Aufmerksamkeit gekommen. Die Bundesregierung hat einen Integrationsgipfel und eine Islamkonferenz ins Leben gerufen, Nordrhein-Westfalen einen Integrationsminister ernannt usw. Integration ist zu einem Schlüsselthema in Gesellschaft und Politik geworden. Die Ausländerpolitik der vergangenen Jahrzehnte ist beendet und deshalb setzt man aktuell auf die Integration. Die Tagespolitik ist aufgefordert, die Einwanderungsgesetzgebung und Einwanderungspolitik weiterhin aktiv und konzeptionell zu gestalten. Dies erfordert die Entwicklung neuer Selbstbilder in der Mehrheitsgesellschaft und bei den Menschen mit Migrationshintergrund. Die Frage des Zusammenlebens von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ist auf der politischen Agenda.

Die Zahl der Menschen aus Zuwandererfamilien steigt. Das Statistische Bundesamt veröffentlicht seit 2006 Daten zum Migrationshintergrund in der Bevölkerung. Darunter werden zugewanderte Ausländer/-innen, in Deutschland geborene oder eingebürgerte Ausländer/-innen, Spätaussiedler/-innen und die Kinder dieser Gruppen gezählt. Im Jahr 2008 hatten 19 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. In der Bildungsforschung, z.B. in PISA, wählt man eine andere Erhebungsmethode. Mit Fragen zum Geburtsland der Eltern und zu den zu Hause gesprochenen Sprachen versucht man Aufschluss über den Migrationshintergrund zu erhalten. Die Folge der Studien zum Migrationshintergrund und ihrer Erhebungsmethoden ist, dass Schwierigkeiten beim Vergleich von Daten entstehen, da sie sich auf unterschiedliche Datenquellen, Erhebungsmethoden und auch Definitionen des Migrationshintergrunds stützen.

In den politischen Debatten spielen darüber hinaus die Bürgerleitbilder eine Rolle. Die Befähigung zum Handeln in der Bürgerrolle ist eine wichtige Aufgabe demokratischer Gesellschaften. Dementsprechend soll der Einbürgerungskurs »die Einbürgerungsbewerber/-innen in die Lage versetzen, ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten erkennen und aktiv

wahrnehmen zu können« (BMI, 2008, S. 144). Allerdings gilt gleichfalls, dass die konkrete Einübung in die Bürgerrolle meistens in der Zivilgesellschaft erfolgt. Der Politikunterricht kann hierzu aber gleichfalls beitragen, indem er den Schüler/-innen Grundwissen sowie die nötigen Fertigkeiten vermittelt und im günstigen Fall die Bereitschaft zur Teilhabe weckt. »Ein guter Bürger muss eine Reihe von Kompetenzen mitbringen, die ihn in die Lage versetzen, am öffentlichen Leben sachverständig teilzunehmen« (Münkler, 1997, S. 153ff). Verantwortung für das Gemeinwesen, die Ermöglichung von Partizipation, das Erkennen von Aufgaben und Pflichten sowie die Übernahme von Verpflichtungen in der Gesellschaft gilt es anzustreben. Dies ist aber eine Aufgabe, die sich für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen stellt.

Integration ist aus der Sicht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge die Möglichkeit zur »gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben« (BAMF). Dieser Rahmen für die Integration müsse sich vor Ort im Zusammenleben der Menschen realisieren. Im Jahre 2005, mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes, wurde hierfür ein Mindestrahmen staatlicher Angebote durch die Integrationskurse geschaffen. Hierzu zählen Sprachkurse sowie der Orientierungskurs, der Inhalte zur Politik, Geschichte und Gesellschaft der Bundesrepublik enthält. Zumindest in diesen Punkten herrscht mittlerweile ein breiter politischer Konsens. Die Politik hat mit dem Zuwanderungsgesetz einen Paradigmenwechsel in der Ausländerpolitik vollzogen.

Die Werte der Verfassung bilden ein wesentliches Element für das Zusammenleben der Menschen. Die Anerkennung des Grundgesetzes ist für die Stabilität des politischen Systems konstitutiv. Fraglich ist, ob diese Einstellung in allen Subgruppen der Gesellschaft vorherrscht. Denn es kommt immer wieder zu Gewalttätigkeiten, in denen Abgrenzungen sichtbar werden. Dies weist darauf hin, dass nicht allen Menschen Zukunftsperspektiven eröffnet sind. Für die Menschen mit Migrationshintergrund ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass spezifische kulturelle Eigenarten den Integrationsprozess behindern. Unterschiedliche Integrationsverläufe und Niveaus politischer Unterstützung können eine Folge sein. Insofern sind politikwissenschaftliche und soziologische Perspektiven auf den Migrationshintergrund und die Integration erforderlich. Ihnen wird in diesem Band insbesondere im Teil II in unterschiedlichen Fragestellungen nachgegangen. Insofern ist es folgerichtig, dass die Integrationsdebatte immer auch Bildungsfragen einbezieht.

Seit der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 wird in Deutschland über die Bildungserfolge der nachwachsenden Generation und über die schulische

Ausbildung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund diskutiert. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb zwischen Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund scheinen in Deutschland im Vergleich zu anderen Industriestaaten besonders hoch. Allerdings gibt es hierzu noch vergleichsweise wenig Forschung. Trotz eines verstärkt zu beobachtenden Interesses am Schulerfolg ist der Forschungsbedarf zur Erklärung der Leistungsunterschiede erheblich (Ehmke & Baumert, 2007). Dies gilt ganz besonders für die Faktenarmut zum politischen Lernen (Torney-Purta, 2001; Galston, 2001; Hagtvet & Solhaug, 2005). So gibt es bisher für Deutschland erst wenige systematisch gewonnene Erkenntnisse zur Politikkompetenz aus empirischen Studien, von denen wenige die Herkunft differenziert erfassen. Gleichwohl ist das Interesse an der Erforschung der Lernerfolge im Schulfach Politische Bildung gestiegen. Dieser Band der Schriftenreihe soll dazu beitragen, indem neue empirische Ergebnisse in den Beiträgen im Teil I vorgestellt werden.

Die amtlichen Daten der Schulstatistik zu den Bildungserfolgen in den Bildungsgängen zeigen z. T. ein anderes Bild als die Schulleistungsstudien. Allerdings wird in der amtlichen Schulstatistik der Migrationshintergrund ausschließlich über die ausländische Staatsbürgerschaft erhoben. Zeugnisse, Versetzungen, Übergangsentscheidungen, Schulformen und Abschlusszertifikate bewirken auch das Scheitern von Schüler/-innen. Die Quote der Schulabgänger ohne Bildungsabschluss liegt derzeit bei fast 10%. Risiken des Scheiterns im Bildungssystem kumulieren bei Jugendlichen aus Familien der unteren sozialen Lage, abgeschotteter ethnischer Milieus, in denen die deutsche Sprache nur randständig ist, sowie gettoisierter Stadtgebiete oder schulisch unterversorgter Landregionen (Helsper & Hummrich, 2005, S. 120f). Danach weisen Berlin, Rheinland-Pfalz und Bayern im Vergleich mit den anderen Ländern 2002 die meisten ausländischen Schulabgänger ohne Schulabschluss auf. Andererseits weisen die südlichen Länder im PISA-Vergleich für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund höhere Kompetenzen aus. Gleichwohl ist eine Benachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund feststellbar, wenn man nur auf die Bildungsbeteiligung schaut (Ramm u. a., 2004). Dies gilt aber nicht für alle ethnischen Gruppen gleichermaßen. Diefenbach (2002) kann ferner zeigen, dass das kulturelle Milieu, gemessen über die Präferenz deutscher Zeitungen, Gerichte und Musik, als signifikanter Prädiktor der Bildungsbeteiligung zur Aufklärung beiträgt.

Unterschiede lassen sich nicht nur bei der Bildungsbeteiligung, sondern auch beim Kompetenzniveau beobachten. Die TIMS-Studie 2007 zeigt, dass die Grundschüler/-innen mit Migrationshintergrund zu einem

im internationalen Vergleich relativ geringen Prozentsatz Deutsch in der Familie sprechen. Die nur gelegentliche Nutzung von Deutsch im Elternhaus geht mit einem relativ niedrigeren Kompetenzniveau, gemessen am jeweiligen Skalenmittelwert, einher (Bos u. a., 2008). Deshalb wird vermutet, dass es zu wenige Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache gibt. Es wird eine systematische Förderung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund vorgeschlagen. Die Sprachvariablen tragen mit 7–8% zur Varianzaufklärung bei. Die Migrationseffekte gelten nicht nur für die Leistungen in Mathematik, sondern sogar etwas höher auch für den naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich. Die KESS und IGLU Studien haben dies für den Bereich Lesen gezeigt. Diese Zusammenhänge weisen auf Unzulänglichkeiten im deutschen Bildungssystem hin und sind darüber hinaus in PISA 2000, 2003 und 2006 herausgearbeitet worden (Walter, 2008). Mehrere Studien liefern empirische Befunde dafür, dass Schüler/-innen mit türkischem, italienischem oder (ex-)jugoslawischem Migrationshintergrund signifikant geringere Leistungen zeigen. Bei Schüler/-innen aus der ehemaligen Sowjetunion zeigen sich weniger bis keine Effekte.

Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien sprechen aber zugleich dafür, dass das fachbezogene Lernen durch die Schule bzw. den Unterricht beeinflusst wird. Aus diesen Befunden ergibt sich eine Reihe von Fragen für die Politikdidaktik und den Politikunterricht. Vielfach wird vermutet, dass es zu einer Beeinträchtigung in der unterrichtlichen fachsprachlichen Kommunikation mit ihrem spezifischen Wortschatz kommt, wenn die Unterrichtssprache nur unzureichend beherrscht wird. Dies würde bedeuten, dass der Verkehrssprache und der Hinführung zur Fachsprache besonderes Augenmerk zu schenken ist. Dagegen spricht, dass fachsprachliche Texte allen Schüler/-innen immer mehr Schwierigkeiten als alltagssprachliche bereiten. Sie stellen für alle Schüler/-innen eine besondere Herausforderung dar. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Da die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aber bei schriftlichen Leistungen (vgl. Eckhardt, 2008), d. h. bei der Anwendung fachlichen Wissens in Tests, oftmals schlechter abschneiden, unterstützt dies Forderungen nach einer systematischen Förderung der Politikkompetenz. Es spricht zumindest dafür, (mehr) mündliche und schriftliche Anlässe zur Textproduktion in der Fachsprache zum Üben und Anwenden anzubieten. Dabei geht es darum, die zentralen Inhalte von Texten zu erfassen. Die Vermittlung fachsprachlicher Inhalte scheint leichter zu sein als die der syntaktischen Merkmale einer Sprache. Deshalb eignen sich weniger der Austausch individueller politischer Meinungen, der meist in der Alltagssprache stattfindet, als

vielmehr die Erfassung und strukturierte Umsetzung von domänenspezifischen Wissenselementen in schriftlichen und mündlichen Lernaufgaben. Denn die fachliche Leistung hängt wahrscheinlich weniger vom Sprachniveau, sondern entscheidend von der Politikkompetenz ab. Es ist mithin fraglich, ob Sprachförderung eine Schwerpunktsetzung im Politikunterricht erfahren muss.

Im Vordergrund politischer Lernprozesse kann das Erreichen von Bildungsstandards durch alle Schüler/-innen stehen. Möglicherweise ist sogar davon auszugehen, dass die Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache keine größeren Leistungsnachteile im Vergleich zu Schüler/-innen deutscher Herkunftssprache haben, wie Eckhardt (2008, S.216) in einer Studie zeigen konnte. Die schulbezogene Sprache scheint sie danach zunächst offenbar nicht zu benachteiligen. Die geringeren Leistungen von Migrant/-innen in den Fächern müssten dann durch andere Personenfaktoren erklärt werden. Antworten sind schwierig. Für das schlechtere Abschneiden in Politik-Leistungstests gibt es erst sehr wenige empirische Hinweise. Eine Studie, die sich den Fragestellungen der Förderung der Politikkompetenz widmet, ist das TEESAEC-Projekt (Eck & Weißeno, 2009). Sie gibt für den Wissenszuwachs nach einer unterrichtlichen Intervention den Hinweis, dass der stärkste Einfluss vom Selbstkonzept der Fachbegabung ausgeht. Migrationshintergrund, Mediennutzung, politisches Interesse und demokratisches Unterrichtsklima liefern in dieser Studie keinen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Wissenszuwachses. Es sind vielmehr die über die Bücherfrage gemessenen sozialen Herkunftsmerkmale. Insgesamt aber bringen die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ein geringeres Vorwissen in den Unterricht mit. Aber die Hypothese einer zusätzlichen Benachteiligung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Fachunterricht wird hier nicht bestätigt.

Damit kann man argumentieren, dass der Politikunterricht auch für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund von einer allgemeinen Beschreibung von Bildungsstandards ausgehen kann. Sie definieren für alle Schüler/-innen nicht nur allgemeine Politikkompetenzen wie z.B. die politische Handlungskompetenz, sondern ihnen liegt zugleich ein Modell des politischen Wissens zugrunde. Die Chancen, durch den Politikunterricht Fachkonzepte zu erwerben und auszudifferenzieren, sind möglicherweise für Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund gleich. Ein Standardmodell für das politische Wissen hat die Autor/-innengruppe Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter für die Politikdidaktik erarbeitet (2010). Es kann der theoretischen Fundierung der Bildungsstandards dienen und bezieht ökonomische Fragen aus politischer Perspektive

bewusst mit ein. Die Auseinandersetzung mit den dort konzipierten Fachkonzepten und ihren konstituierenden Begriffen soll die Politikkompetenz bei allen Schüler/-innen systematisch anlegen und fördern. Erste Hinweise systematischer quantitativer Forschung zu einzelnen Fachkonzepten dieses Modells liegen vor.

Für die (spätere) politische Teilhabe aller Bürger/-innen sind sowohl das Wissen als auch die Fertigkeiten wichtige Voraussetzungen, die es im Fachunterricht grundzulegen gilt. Hier ist das unklare Profil der eigenen Domäne des Schulfaches von Nachteil, das durch die Kultusminister/-innen nach Belieben zusätzlich mit wechselnden Inhalten anderer Domänen wie Ökonomie oder Soziologie oder Geschichte ausgestattet wird. Die Domäne Politik ist oftmals nur eine unter anderen. Mit unklaren Konstrukten sind des Weiteren keine empirischen Messungen möglich. Empirisch sind sowohl das politische wie das ökonomische Wissen (z. B. in der TEESAEC und der TWWS-1 Studie) jeweils getrennt voneinander als domänenspezifische Wissens Elemente nachgewiesen worden. Insofern gilt das Diktum des Gründungsdirektors des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ganz besonders für die Politikdidaktik. »Wer also fundierte Standards für sein Fach haben möchte, muss die domänenspezifischen Kompetenzen zu denen aus anderen Fächern (Domänen) konzeptionell abgrenzen und dies idealer Weise auch empirisch zeigen können« (Köller, 2008, S. 165).

Welche konzeptionellen Wege dabei von der Politikdidaktik beschritten wurden und möglich sind, zeigen exemplarisch die Beiträge in Teil III dieses Bandes. Die Politikdidaktik ist dabei, alte Konzepte wie die Behandlung der Migration als ein eigener Gegenstandsbereich zu überdenken und stattdessen Aspekte des Migrationshintergrunds grundsätzlich mitzudenken. Insbesondere über die Bedeutung der Kommunikationsform Fachsprache für das politische Lernen ist weiter nachzudenken. Die schulischen Leistungen von Schüler/-innen mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache sind nicht generell unterschiedlich, aber einige ethnische Gruppen scheinen Probleme zu haben. Unterschiedliche Leistungen von Schüler/-innen mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache werden aber zugleich durch eine soziale Benachteiligung beeinflusst (Stanat, 2006). Zu fragen ist, ob der Politikunterricht hinreichend in die Fachsprache einführt, damit die Schüler/-innen in ihren Leistungen nicht durch die soziale Herkunft der Familie oder ihre kulturelle Praxis benachteiligt werden. Die Unterrichtsangebote des Politikunterrichts sind dahingehend zu diskutieren, ob sie es allen Schüler/-innen ermöglichen, ihre Politikkompetenz weiter zu entwickeln. Hierbei ist der Frage der Wertschätzung

der Fachsprache, die den Aufbau konzeptuellen Wissens ermöglicht, mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier aufgestellten Forderungen an den Politikunterricht (und die politische Bildung allgemein) nicht allein für die Menschen mit Migrationshintergrund gelten. Vielmehr scheint es sich bei der Durchsicht einiger empirischer Befunde zum Unterricht als zielführend herauszustellen, die fachlichen Lernprozesse für Schüler/-innen mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in den Vordergrund zu stellen. Nötig sind Aufgaben, die das konzeptuelle Wissen vertiefen. Hierfür bietet das jetzt vorliegende Modell des Fachwissens der Praxis die nötige Strukturierungshilfe an und kann die Aufgaben der Unterrichtsplanung und –durchführung erleichtern. Nicht vereinfacht wird die Lösung der Probleme durch die anderen Faktoren, die die Leistung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund beeinflussen und die gleichfalls in anderen Fächern auftreten. So finden sich Schüler/-innen mit geringeren Kenntnissen der Verkehrssprache sowie sozial und kulturell benachteiligte Schüler/-innen verstärkt in wenigen ethnischen Gruppen. Insofern sind einige Probleme zu lösen, die speziell bei diesen Schüler/-innen anzutreffen sind. In den Blick zu nehmen sind aber neue Faktoren, die in der Politikdidaktik bisher kaum im Fokus waren. Hierzu zählen die Möglichkeiten, die sich durch die Stärkung des Selbstkonzepts der Fachbegabung ergeben, das einen signifikanten Effekt zu haben scheint. Theorie und Praxis stehen also vor einer Reihe neuer Aufgaben, die sich nicht zuletzt auf den Umgang mit Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache beziehen.

Literatur

- BAUMERT, J. & MAAZ, K. (2006). *Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption*. In J. BAUMERT, P. STANAT & R. WATERMANN (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag.
- BOS, W. U. A. (2008). *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF). *Integration*. bamf.de/dn_101/nn_441480/DE/Integration/integration-node.html?__nnn=true (zuletzt aufgerufen am 9.1.2010)

- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (BMI) (2008). *Rahmencurriculum für den Einbürgerungskurs*. Berlin.
- DIEFENBACH, H. (2002). *Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien*. In SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION II. KINDER UND JUGENDBERICHT (Hrsg.), *Migration und die europäische Integration* (Bd.5, S. 9–70). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- ECK, V. & WEISSENO, G. (2009). *Political knowledge of 14- to 15-year-old students – Results of the TEESAEC intervention study in Germany*. In Dies. (Hrsg.), *Teaching European Citizens. A quasi-experimental study in six countries* (S. 9–30). Münster/New York: Waxmann.
- ECKHARDT, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- EHMKE, T. & BAUMERT, J. (2007). *Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006*. In M. PRENZEL, C. ARTELT, J. BAUMERT, W. BLUM, M. HAMMANN, E. KLIEME & R. PEKRUN (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 310–335). Münster: Waxmann.
- GALSTON, W. A. (2001). *Political knowledge, political engagement and civic education*. In *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234.
- HAGTVET, K. A. & SOLHAUG, T. (2005). *A two-facet measurement methodology for assessing item parcels: An application to measuring political knowledge in secondary school*. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, No.4, 399–417.
- HELSPER, W. & HUMMICH, M. (2005). *Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere*. In C. GRUNERT U. A., *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 95–174). Wiesbaden: VS-Verlag.
- KÖLLER, O. (2008). *Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten*. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 163–173.
- MÜNKLER, H. (1997). *Der kompetente Bürger*. In A. KLEIN & R. SCHMALZ-BRUNS (Hrsg.), *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 153–172). Baden-Baden: Nomos.
- RAMM, G., PRENZEL, M., HEIDEMEIER, H. & WALTER, O. (2004). *Soziokulturelle Herkunft: Migration*. In M. PRENZEL U. A., *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254–272). Münster: Waxmann.
- STANAT, P. (2006). *Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft*. In J. BAUMERT, P. STANAT & R. WATERMANN (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age*

Fourteen. Delft: *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.

WALTER, O. (2008). *Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006*. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10*, 149–167.

WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.